



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Liebert, Tuwim - do tablicy : o skamandryckiej metaforyzacji szkolnej

**Author:** Kamila Czaja

**Citation style:** Czaja Kamila. (2015). Liebert, Tuwim - do tablicy : o skamandryckiej metaforyzacji szkolnej. W: M. Tramer, A. Wójtowicz (red.), "Reinterpretacje" (S. 351-366)). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Kamila Czaja

## Liebert, Tuwim – do tablicy O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej

### Zajęcia teoretyczne

W pierwszym tomie katowickiego *Skamandra* Wojciech Ligęza analizuje obraz szkoły w poezji Juliana Tuwima i Kazimierza Wierzyńskiego. Po latach warto rozwinąć proponowaną w tamtym artykule koncepcję metafory „szkoła życia” oraz szkolnego języka, który „pseudonimuje istotne problemy ludzkiej egzystencji”<sup>1</sup>. Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule będą więc przede wszystkim te aspekty poetyckiego idiomu, które wiele mówią nie tyle o samym wizerunku szkoły w poezji skamandrytów, ile raczej o tym, co ukazywane jest przez przywołanie szkolnej rzeczywistości i terminologii.

Ligęza dokonuje podobnych rozróżnień, wskazując fakt, że związanego z edukacją słownictwa używają Tuwim i Wierzyński w naturalnym kontekście we wspomnieniowych wierszach o szkole. Może ono oznaczać także utracone dzieciństwo lub występować w wypowiedziach o charakterze symbolicznym – wtedy, gdy pseudonimuje problemy egzystencjalne<sup>2</sup>. W swoich rozpoznaniach badacz wykorzystuje jednak analizę tematyczną Jeana-Paula Webera, tymczasem dzisiaj to szkolne „pseudonimowanie” da się skutecznie sfunkcjonalizować za pomocą nowszego narzędzia, jakim jest metafora

---

<sup>1</sup> W. LIGĘZA: *Tuwim i Wierzyńskiego wiersze o szkole*. W: *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*. Red. I. OPAKCI. Katowice 1978, s. 185.

<sup>2</sup> Zob. ibidem, s. 179.

pojęciowa. Nieco inny niż w szkicu Ligęzy okaże się także dobór analizowanych w artykule utworów. Wprawdzie i tym razem przywołane zostaną wiersze Wierzyńskiego, a najczęściej interpretacja dotyczyła będzie twórczości Tuwima, jednak obok niego głównym bohaterem rozważań stanie się nie tyle Wierzyński, ile raczej Jerzy Liebert, blisko związany ze Skamandrem.

George Lakoff i Mark Johnson, twórcy kognitywnej teorii metafory, w klasycznej już pozycji *Metafory w naszym życiu* wyjaśniają: „**Istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy**”<sup>3</sup>. Olaf Jäkel, badacz podejścia kognitywnego, wyjaśnia: „Metafory pojęciowe (»X to Y«) dostarczają modeli myślowych, dzięki którym przedmiot poznania z domeny docelowej (X) staje się dostępny poznawczo poprzez odwołanie się do całkiem innego obszaru doświadczenia (Y)»<sup>4</sup>. Wydaje się, że w ramach koncepcji Lakoffa i Johnsona najbardziej przydatne do analizy skamandryckich ujęć szkoły są metafory strukturalne, które pozwalają „używać jednego pojęcia o wysoko zorganizowanej strukturze i wyraźnie zarysowanych granicach do tego, by nadać strukturę innemu pojęciu”<sup>5</sup>. Teresa Dobrzyńska pisze:

Rzutowanie pojęć mocniej zakorzenionych w ludzkim doświadczeniu na pojęcia mniej wyraźnie postrzegane nadaje danemu zjawisku pewien profil pojęciowy, umożliwia rozpoznanie jego nowych aspektów. Projekcja taka [...] otwiera drogę do wielu werbalizacji<sup>6</sup>.

Metafora pojęciowa ŻYCIE TO SZKOŁA oraz metafory wykorzystujące elementy obu tych obszernych domen służyłyby więc opanowaniu trudnych do poznawczego oswojenia problemów egzystencjalnych za pomocą rzeczywistości edukacyjnej – a więc domeny doświadczenia obecnej w życiu jednostki już w dzieciństwie i zbudowanej na wyraźnych regułach. Dobrzyńska zauważa, że metafory pojęciowe mają „zdolność generowania wielu nowych wyrażań przenośnych, eksplorujących różne elementy domen pojęciowych biorących udział w takiej projekcji”<sup>7</sup>. Także u Juliana Tuwima, Jerzego Lieberta i Kazimierza Wierzyńskiego do głosu dochodzi wiele elementów życia i szkoły, a zróżnicowanie funkcji przypisanych im przez poetów prowadzi do wewnętrznych napięć w analizowanej twórczości.

<sup>3</sup> G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa 1988, s. 27.

<sup>4</sup> O. JÄKEL: *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Przeł. M. BANAŚ, B. DRĄG. Kraków 2004, s. 33.

<sup>5</sup> G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory...*, s. 86.

<sup>6</sup> T. DOBRZYŃSKA: *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*. Warszawa 2012, s. 21.

<sup>7</sup> Ibidem.

Po tych ustaleniach teoretycznych przejść można do zajęć praktycznych, czyli do próby interpretacji przykładów metaforyzującego wykorzystania szkoły w skamandryckiej poezji.

### „We don't need no education”

W jednej z piosenek z płyty *The Wall* zespół Pink Floyd ogłasza: „Nie potrzebujemy edukacji / Nie potrzebujemy kontroli umysłów [...] / Nauczyciele, zostawcie dzieci w spokoju!”<sup>8</sup>. Chwilami podobnie, chociaż z mniejszą agresją, traktują szkołę skamandryci.

Ligęza sygnalizuje ten problem podczas analizy utworu Tuwima *Nauka*, który zaczyna się wersami: „Nauczyli mnie mnóstwa mądrości, / Logarytmów, wzorów i formułek”<sup>9</sup> (I, s. 289). Po wyliczeniu elementów wiedzy szkolnej następuje podsumowanie takiego nauczania: „Różne rzeczy do głowy mi wkuli, / Tumanili nauką daremną”. Ligęza stwierdza: „Instytucjonalny język szkoły zostaje oddzielony od wywyższonego w poezji skamandrytów, języka naiwnego. [...] Odrzucenie wiedzy szkolnej w wierszu *Nauka* to równocześnie akceptacja percepcji naiwnej”<sup>10</sup>. Jednak wydaje się, że przykładów tego typu podejścia jest u Tuwima więcej. Motywacji do ataków na szkołę dostarczać mogą doświadczenia biograficzne. Poeta wspomina np. swoje przygody z arytmetyką: „Ta »artma« była zawsze moją piętą achillesową, którą to częścią nogi miałem nieraz ochotę kopnąć wszystkich nauczycieli matematyki”<sup>11</sup>. Można chyba jednak potraktować sprzeciw wobec systemowej edukacji także jako wyraz buntu przeciwko instytucjom w ogóle. Analizując twórczość Tuwima w kontekście filozofii Jeana Jacques’a Rousseau, Ireneusz Opacki pisze:

świat wspólnoty staje się zagrożeniem [...] autentyzmu jednostki, staje się światem redukującym jej autentyzm i indywidualność. Składa się na to wiele wymienionych przez Jana Jakuba Rousseau kategorii zinstytucjonalizowanego społeczeństwa [...]. Będzie to zbiorowy obyczaj, standaryzujący sposoby zachowań się jednostek wchodzących w skład wspólnoty. Będzie

<sup>8</sup> Tłumaczenie własne. W wersji oryginalnej: „We don't need no education / We don't need no thought control [...] / Teachers leave them kids alone”. R. WATERS [PINK FLOYD]: *Antologia tekstów i przekładów 1968–2002*. Przeł. L. HALIŃSKI, T. SZMAJTER. Poznań 2002, s. 162.

<sup>9</sup> Wiersze Tuwima według wydania: J. TUWIM: *Wiersze zebrane*. Warszawa 1971. Po cytacie tom (I/II) i numer strony.

<sup>10</sup> W. LIGĘZA: *Tuwim i Wierzyńskiego...*, s. 184, 185.

<sup>11</sup> J. TUWIM: *Moje dzieciństwo w Łodzi*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 5: *Pisma proz.* Warszawa 1964, s. 22.

to wspólny „język publiczny”, język „sztuczny” [...]. Będzie to „autorytet instytucji”, wyznaczający człowiekowi pozycję w społeczeństwie bez względu na jego rzeczywiste przymioty<sup>12</sup>.

Być może szkoła jako instytucja znana od dzieciństwa staje się łatwym celem ataków, które trudniej byłoby wymierzyć w nieuchwytny, abstrakcyjny system społeczny. Szkoła to zresztą „wdzięczny” obiekt buntu nie tylko dlatego, że stanowi fragment systemu, lecz także dlatego, że jest fragmentem o dużych uprawnieniach do wywierania wpływu na jednostkę.

W wierszach Tuwima niejednokrotnie pozytywnie wartościowani są ci, którzy nie podporządkowali się edukacji systemowej – a mądrość i szkolna wiedza zostają sobie przeciwstawione. Tak jest w wierszu *Szczęście*:

Nieciekaw jestem ludzi,  
Co nauk zgłębili sto:  
[...]  
I ksiąg nie jestem ciekaw  
— Możecie ze mnie drwić —  
Wiem ja bez ksiąg niemało  
I wiem, co znaczy żyć.

I, s. 17

Podobne wątki znaleźć można w utworze *Nasza mądrość*:

Myśmy ludzie prości, ludzie nieuczeni,  
Słowem-ogniem wszczęci, słowem-ogniem chrzczeni.  
[...]  
Bez ksiąg i bez nauk, lecz w zadumie niemej,  
My jedyni jeszcze coś-niecoś tu wiemy

I, s. 116

Ligęza nie rozwija analiz funkcji szkoły jako instytucji służącej metaforyzowaniu wrogiego jednostce systemu. Być może wynika to z omawiania twórczości Tuwima obok poezji Wierzyńskiego, u którego takie antagonizmy są łagodniejsze. W jego wierszu *Lato w mieście* pojawia się wprowadzające wyznaczenie:

Śmiesznie pomyśleć:  
Od sześciu lat nie miałem  
Żadnych wakacji.

<sup>12</sup> I. OPAKCI: *Rousseau mieszczańskiego dwudziestolecia. „Samotność” i „wspólnota” w międzywojennej poezji Juliana Tuwima*. W: IDEM: *Król-Duch, Herostrates i codzienność*. Katowice 1997, s. 88.

Drażnią mnie wszystkie książki,  
Jak muchy brodzące w okiennym niebie.  
Rzuciłbym wszystko i poszedł  
Prosto przed siebie<sup>13</sup>.

I, s. 65

Ale wakacje są u Wierzyńskiego tylko należnym odpoczynkiem od książek, opozycje nie rysują się więc tak ostro. Jednak gdy ukazać krytyczne podejście Tuwima do systemu edukacji w zestawieniu z Liebertem, mocno akcentującym przeciwstawienie przyrody, za którą się tęskni, i szkoły, przed którą pragnie się uciec, to zarysuje się poetyckie przymierze przeciwko szkolnym nakazom.

Fragment utworu Lieberta *Wagary* brzmi:

W tym białym, ciasnym domu chodzą różni panowie.  
Rysują coś na tablicach, mówią słowo po słowie.  
  
W mądrości swej okrutnej nie spojrzą nawet w okno,  
Jak drzewa potargane pod srebrnym deszczem mokną.  
  
Tak ich to mało wzrusza i tak im wszystko jedno,  
Czy liście są zielone, czy oczy smutkiem więdną.  
  
Ja nigdy ich nie pojmem i chyba nie zrozumiem,  
A oni mnie – to trudno – za mało widać umiem<sup>14</sup>.

s. 57

Wiersz *Wakacje* kończą wersy: „A jednak, przyjacielu, nad złote księgi *Eneidy* / Wyżej stawiam jeden czerwcowy, letni wieczór” (s. 60), a w *Zachęcie do ucieczki* wyartykułowane zostaje wezwanie:

Miło jest, przyjacielu, wyjechać wiosną,  
Porzucić wszystkie nauki i tomy przeróżnych książek.  
[...]  
Rzućmy miasto. Porzućmy zajęcia wszystkie:  
Ty – foliały naukowych książek, teksty łacińskie,  
Ja – moje powieści niedokończone, Platona i Chestertona.  
[...]  
Przyjacielu, wyjechać daleko, uciekać trzeba.

s. 58–59

<sup>13</sup> Wiersze Wierzyńskiego według wydania: K. WIERZYŃSKI: *Poezje zebrane*. Białystok 1994. Po cytacie tom (I/II) i numer strony.

<sup>14</sup> Wiersze Lieberta według wydania: J. LIEBERT: *Poezje*. Warszawa 1983. Po cytacie numer strony.

Z kolei fragmenty dedykowanego Tuwimowi tekstu *Dzieciństwo* brzmią:

Nie umiałbym wcale czytać i byłbym bardzo szczęśliwy,  
Chodziłbym spać wcześniej i patrzył, jak ciemnieją szyby.  
[...]  
Na stacji tęsknić do domu, w niedzielę chodzić do kościoła,  
Odrabiać pilnie lekcje i pytać – kiedy się skończy szkoła.  
s. 177–178

Natomiast we [*Fragmencie*] jako element wspomnień z dzieciństwa pojawia się szkoła ukazana następująco: „W tym gmachu, gdzie od słońca dzieli ciebie krata, / Uczyłeś się rachunków i stworzenia świata” (s. 212).

Szkolna mądrość w ujęciu Tuwima okazuje się więc „daremna”, a zdaniem Lieberta – „okrutna”. Na dodatek ucznia od natury (może też tej własnej, jednostkowej?) dzieli „krata”. Nic dziwnego, że pojawia się chęć „ucieczki”, skoro szkoła postrzegana jest jako więzienie. Metafora pojęciowa PRZYMUS SPOŁECZNY TO SZKOŁA pozwala oswoić system. Łatwiej też wyobrazić sobie ucieczkę przed naciskiem społecznym jako ucieczkę od konkretnej instytucji – jako wakacje czy wagary.

### „Co się stało z naszą klasą?”

Szkoła to jednak nie tylko wrogi obiekt. W wielu utworach występuje ona jako element utraconej przestrzeni dzieciństwa, dzięki czemu zyskuje wymiar pozytywny. Dokładne analizy tego ujęcia przeprowadza Ligęza, warto więc przytoczyć część rozpoznań badacza na temat Tuwima i Wierzyńskiego:

W największym skrócie: obaj poeci wskazują na kontrast „niegdyś i teraz”, istota tego „niegdyś” jest nieuchwytna, zamazana w pamięci – młodość widziana z perspektywy późniejszej jawi się jako utracona Arkadia. W krainie tej obaj wyznaczają ważne miejsce wspomnieniu szkoły. Powrót do przeszłości szkolnej ma wyraźnie charakter kompensacyjny. [...] Ucieczka od problemów wieku dojrzałego do wymagowanej szkoły to częsty temat poetycki obu skamandrytów. [...] Szkoła jest więc obszarem wolności, obszarem, gdzie reguły świata nie zdążyły się jeszcze skomplikować, gdzie rytm życia odmierza dzwonek na przerwę. Oznacza także tęsknotę za świętą naiwnością, dążenie do skonstruowania prostszego i lepszego modelu rzeczywistości, chęć kreacji bezpiecznego azylu<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 176, 177, 178.

Takie interpretacje sprawdzają się zwłaszcza w wypadku Wierzyńskiego, u którego powrót myślami do czasów szkolnych często faktycznie jest poszukiwaniem beztroski dziecięcych czasów, np. w *Wakacjach* (I, s. 59–60), *Balladzie o Kartaginie* (I, s. 76) i *Czarnej muzie* (I, s. 215–126).

Gdyby przyjrzeć się pod tym kątem poezji Lieberta, to można by dostrzec w niej większą ambiwalencję dotyczącą szkoły. Wspomniany już sprzeciw wobec zniewolenia łączy się z tęsknotą za niewinnością tamtych czasów nawet w obrębie jednego tekstu. Tak jest w cytowanym wcześniej wierszu *Dzieciństwo*, w którym ostatnie wersy brzmią: „Gdy myślę o tym wszystkim, jest mi dziwnie smutno i wesoło – / Bo dzieciństwo to takie zakłète, doprawdy zaczarowane koło” (s. 178). W przywoływanym już *[Fragmencie]* nie ma pełnej idealizacji szkoły, wspominanej jako czas samotności, a mimo to okres nauki postrzegany jest jako czas sprzed „klęski”:

Chłopcem byłeś samotny – i tak już zostanie:  
Samotność siostra jedna, a druga – kochanie.

Czerstwą bułką karmiłeś łabędzie od rana  
I jak skrzydło, co w wodzie próżno bije w chmurkę,  
Uderzało two serce pod ciasnym mundurkiem.  
Dziś, w cichym, gorzkim smutku miłość go zanurza,  
Gdy, jak po krzaku ciemnym, po nim przeszła burza  
I po dniach, które pierwsze zadały ci klęskę,  
Czujesz w chłopięcej piersi two odruchy męskie.

s. 212

Ligęza pisze o roli szkoły w tekstach Wierzyńskiego i Tuwima: „Czas przyszły odsłoni dopiero rozmiary klęski”<sup>16</sup>. Najwyraźniej tę uwagę odnieść można także do Lieberta – z zastrzeżeniem, że mniej u niego arkadyjskiej wizji uczniowskiej przeszłości. Warto też podkreślić zatarcie opozycji „niegdyś” – „teraz” i związek z dawnym sobą, wyrażone w wersie: „Chłopcem byłeś samotny – i tak już zostanie”. Podobnie jest u Tuwima w tekście *Po prostu*:

Usiadłem z geometrią na trawie,  
Bo nazajutrz miał być egzamin.  
[...]  
Zamyśliłem się wtedy – na chwilę,  
Tak, po prostu, nad wszystkim, nad całym.  
I tyle lat minęło, i rzeczy tyle,  
A ja jeszcze jakoś nie przestałem.

I, s. 360

<sup>16</sup> Ibidem, s. 177.



W wierszach Tuwima tęsknota za utraconym dzieciństwem, reprezentowanym przez szkołę, często jest bardziej jednoznaczna niż w twórczości Lieberta. W utworze *Wtedy*, który już samym tytułem akcentuje różnicę między „wczoraj” i „dziś”, wybrzmiewa wyznanie:

Kiedy nosiłem czapkę uczniowską,  
Wszystko było doprawdy iluzją,  
Marzeniem i beztroską.  
[...]  
Byłem jeszcze szczęśliwszy.  
Dziś jestem tylko szczęśliwy.

I, s. 354

Z kolei wiersz Tuwima *Nad Cezarem* zderza szkolne czytanie łacińskich tekstów z dorosłym losem, w którym nie ma bezpiecznego portu. Co ciekawe, już w samym tekście utworu podkreślone zostaje to, że czas potrafi zmienić sposób postrzegania szkoły – od buntowniczego do pełnego tęsknoty:

Szkoło! Szkoło!  
Gdy cię wspominam,  
Tęsknota w serce się wgryza,  
Oczy mam pełne łez!  
[...]  
Książko podarta!  
Niejedną tobie rzuciłem obelgę,  
A dzisiaj każda twa karta  
Słodkim wspomnieniem rani!

I, s. 355

Na tle tych powrotów do dzieciństwa interesujący jest utwór Tuwima *List do Libala*. Ligęza pisze o tym wierszu:

Kreacji szkolnego języka odpowiada iluzja chwilowej beztroski. Zmiana rzeczywistości językowej oznacza wyzwolenie się z reguł dorosłego świata. Szkoła stanowi antidotum przeciwko śmierci, nie działają w niej prawa egzystencji. Ucieczka w mit szkolny posiada cechy ambiwalentne. Przyczyną wspomniania jest bowiem wiadomość o śmierci kolegi szkolnego, wzbudzającego w tamtych czasach ogólną wesołość<sup>17</sup>.

Tekst ten pod wieloma względami wpisuje się na listę utworów o utraconej niewinności dzieciństwa, wykorzystując topos *ubi sunt*:

---

<sup>17</sup> Ibidem, s. 186.

Libal, gdzie jesteś Libalu,  
Kolego ze wstępnej klasy?  
[...]  
I gdzie to wszystko? Ta buda,  
Te dryndy, ciupy i koły?  
Tych lekcji bezdennej nuda,  
Czar szkoły i smutek szkoły?  
[...]  
Ach, gdzie to wszystko, Libalu?  
Libalu! gdzie jest to wszystko?  
II, s. 396–397

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na napięcie wynikające nie tylko z uwzględnianego przez Ligezę wątku śmierci dawnego kolegi szkolnego<sup>18</sup>. Klasa to w tym ujęciu także miniatura społeczeństwa, można nawet znaleźć w niej nazwiska przedstawicieli różnych narodów („Gdzie Wemik, Szmidt i Kaftański? / Gdzie Ruka i Ignatienko?). A jeden z uczniów, Libal, to ten wywołujący żarty, postrzegany jako inny:

Byłeś baptystą i czechem,  
Ty chłopcze, z łęklwym wzrokiem.  
[...]  
„On czech” wołano, gdyś gadał,  
„On czech”, gdyś ścigał ukradkiem,  
„On czech”, gdyś wstawał czy siadał  
Alboś się spóźniał przypadkiem.

Szkoła jest tu nie tylko Arkadią, ale i miejscem, które jako pierwsze wrzuca dziecko w społeczne układy. I chociaż tęskni się za szkolną bez troską, to fragment: „I gdzie są **oni**? Ci ludzie / W alfabetycznym porządku?”, odczytać można jednocześnie jako wyraz świadomości tego, że klasa w całkiem arbitralny, alfabetyczny sposób łączy losy ludzi, których nie łączy nic poza tym. A jednak właśnie ta instytucja, przy wszystkich jej rygorach i niesprawiedliwościach, zapewnia poczucie tożsamości. Wraz z utratą szkolnych czasów nie tylko zrywają się szkolne znajomości. W dorosłym świecie człowiek zatracą też sam siebie. Ostatnie wersy *Listu do Libala* brzmią: „Ja sam, Libalu, Libalu, / Gdzie się podziałem, gdzie zginął?”.

<sup>18</sup> Ligeza odsyła do książki Janusza Stradeckiego. We wskazanym komentarzu nie ma informacji o śmierci Libala, można jednak znaleźć tam przydatne wskazówki interpretacyjne, między innymi notatkę Tuwima: „Libal. Mały, czarny, jakiś pokraczny. Czech, baptysta. Samotny. Bardzo pilny. Bezustannie zapisywał wszystko, co nauczyciele mówili (pochylenie głowy!). Gdy Broke go wywoływał, klasa krzyczała: »Mosjé! on Czech!« (jako usprawiedliwienie lub prośba o względy. »Dadaizm« tego żartu)”. J. STRADECKI: *Julian Tuwim. Bibliografia*. Warszawa 1959, s. 466.

Utwór ten potraktować można jako tradycję dla tekstu Jacka Kaczmarskiego *Nasza klasa*. Wspólne jest bowiem nie tylko wymienianie dawnych znajomych oraz pytanie, które wyrazić można zdaniem z utworu barda: „Co się stało z naszą klasą?”. Wspólna jest też tęsknota za sobą samym z tego czasu. Kaczmarski pisze:

Już nie chłopcy, lecz mężczyźni,  
Już kobiety – nie dziewczyny.  
Młodość szybko się zabliźni,  
Nie ma w tym niczyjej winy;  
[...]  
Czemu wciąż przez ramię zerkam,  
Choć nie woła nikt – kolego!  
Że ktoś ze mną zagra w berka,  
Lub przynajmniej w chowanego...<sup>19</sup>.

I choć w utworze barda o wiele silniejszy jest kontekst polityczny i społeczny, a klasa zostaje odnaleziona („Odnalazłem klasę całą – / Na wygnaniu, w kraju, w grobie”), to podobnie jak w wierszu Tuwima ważne pytanie brzmi nie tylko: „Co się stało z naszą klasą?”, ale też: „Co się stało ze mną samym?”.

Świat z perspektywy szkolnej był zrozumiały, a człowiek uchwytny sam dla siebie. Miał przecież sprecyzowaną, uczniowską tożsamość, wyznaczoną miejscem w alfabetycznym spisie klasy. Podtrzymując koncepcję Ligęzy na temat umitycznienia i kompensacyjnych właściwości ucieczki skamandrytów w szkolne czasy, warto więc dodać, że metafora pojęciowa UTRACONA NIEWINNOŚĆ TO SZKOŁA ma przy okazji właściwości ułatwiające zrozumienie egzystencji. Ligęza cytuje wspomnienia Tuwima:

istota dzieciństwa jest czymś nieuchwytnym, jest jakimś nieustannym wczoraj, do którego z tęsknotą wyciągamy ramiona, wytężamy znużone dniem dzisiejszym myśli i z której czarodziejską mocą pamięci wyczarowujemy z minionych lat słodkie i drogie wspomnienia<sup>20</sup>.

Skoro dzieciństwo samo w sobie jest nieuchwytnie, to domena szkolna pozwala nadać mu strukturę, opanować je wspomnieniowo. Uczucia i myśli dzieciństwa zostają powiązane ze szkolnymi atrybutami: coś się pamięta, bo akurat zapowiedziany był egzamin z geometrii, serce uderzało „pod mundurkiem”, nosiło się „czapkę uczniowską”.

<sup>19</sup> J. KACZMARSKI: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 240.

<sup>20</sup> J. TUWIM: *Moje dzieciństwo...*, s. 13. Ligęza cytuje niedokładnie jako: „istota dzieciństwa jest czymś nieuchwytnym, jest jakimś **nieuchwytnym wczoraj**” [podkr. – W.L.]. W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 175.

## „W szkole świata”

Dotychczasowe ustalenia dotyczą głównie szkoły, która pełni podwójną funkcję: metaforyzuje, ale czyni to z wnętrza opowieści o prawdziwej szkole. Tymczasem najciekawsze są te utwory, w których szkoła oswaja elementy egzystencji w oderwaniu od edukacyjnej sytuacji. Ligęza następująco opisuje te zabiegi: „W wierszach Tuwima daje się zauważyć taka waloryzacja omawianego tematu: przedstawienie życia w formie szkoły”<sup>21</sup>. Badacz wskazuje w tym zakresie jedną z funkcji szkolnej metafory pojęciowej Tuwima, chociaż nie używa przy tym, rzecz jasna, terminologii Lakoffa i Johnsa:

Zdarza się, że motywy te pojawiają się w utworze autotematycznym. Proces twórczy zostaje przedstawiony w postaci ćwiczeń algebraicznych (*Wiersz*). Pisanie wierszy jest rodzajem szkolnego obowiązku. Trudne zadania warsztatowe ulegają w ten sposób „oswojeniu”<sup>22</sup>.

We wspomnianym przez Ligęzę utworze zatytułowanym *Wiersz* tworzenie poezji przyrównane jest do rozwiązywania zadania algebraicznego, a zakończenie tekstu brzmi:

Potem  
nawias otwieram,  
uwięzione wypuszczam żywioły,  
czarną tablicę z działań wycieram.

I wracam wesoły  
do domu ze szkoły  
i w domu z miłości umieram.

II, s. 127

Warto zauważyć, że podobną metaforyzację tworzenia znaleźć można w utworze Tuwima *Eksperyment*, przy czym algebrę zastępuje tu anatomia:

Powyższymi słowy  
Obnażam nerwy polskiej mowy.  
(Nie inaczej na przykład  
Uprawiałbym anatomię).

II, s. 124

---

<sup>21</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 183.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 184.

W twórczości Wierzyńskiego również można odkryć metaforyzację pisaną przez pryzmat szkoły. Ligęza zauważa:

Metafora „szkoły życia” funkcjonuje podobnie [jak w *Liście do Libala* Tuwima – K.C.] w późniejszej znacznie *Balladzie o słowniku* Kazimierza Wierzyńskiego. Jej obszar znaczeniowy jest jednak większy. W ogromnym skrócie tak go można określić: niemożliwość powrotu do szkoły przeszłości, praca nad słowem – „szkoła utajonego cierpienia”, poszukiwanie niewyraźnego w sensie poetyckim i metafizycznym, samotność w świecie, rozrachunek z życiem i twórczością, protest przeciwko nieśmiertelności w postaci słownikowego hasła<sup>23</sup>.

Szkoła metaforyzuje nie tylko działalność artystyczną. W wierszu *Lekcja* Tuwima za pośrednictwem edukacyjnej terminologii zostaje ukazane okrucieństwo wojny:

Ucz się, dziecko, polskiej mowy:  
To przed domem – to są groby,  
Małe groby, wielki cmentarz...  
Taki jest twój elementarz.  
[...]  
Ucz się gruzów, ruin ucz się,  
Z upiorami siądz przy uczcie,  
II, s. 313

Rola metafory pojęciowej jest tu złożona. Z jednej strony ujęcie WOJNA TO SZKOLNY PRZEDMIOT sprowadza niemożliwą do poznawczego oswojenia problematykę okrucieństwa wojennego do tego, co znane i codzienne, czyli do szkolnictwa. Z drugiej jednak strony kontrast słownictwa kojarzonego z małym uczniem i jego ekwipunkiem („elementarz”) nie łagodzi okrucieństwa poetyckiego obrazu, lecz jeszcze je wzmacnia.

Wierzyński także sięga po szkolną terminologię w tytule utworu *Lekcja konwersacji*. Wiersz jest atakiem na tematy „tabu” w polskiej historii:

Nie mów o Polakach i Żydach  
To pole minowe.  
Nie mów o Polakach i Ukraińcach,  
To pole minowe.  
Nie mów o Polakach i Czechach,  
To pole minowe.  
II, s. 398

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 186.

Czasem szkoła okazuje się przydatna w werbalizowaniu uczuć, dla których inaczej nie udałoby się znaleźć słów. Tuwim zaczyna wiersz *Ogrody szpitalne* strofą:

Uchwyć tę dziwną chwilę, tę niewysłowioną,  
Co zwykle po południu schodzi na ulicę  
W dni świąteczne – i żale cię drżące owioną,  
I poczujesz niezmierną w swym sercu tęsknicę.  
I, s. 56

– a kończy wersami: „I taki smęt poczujesz, nie znany nikomu, / Jak uczeń, co ostatni wychodzi ze szkoły”. To, co „niewysłowione” i „niezmierne”, daje się więc opowiedzieć dopiero po sprowadzeniu do uczucia, które można przypomnieć sobie z czasów szkolnych.

Najlepiej funkcję szkolnej metafory pojęciowej widać jednak, gdy skamandryci stosują edukacyjną terminologię do oswajania największych, najbardziej skomplikowanych egzystencjalnych kwestii: drugiego człowieka, życia, śmierci. W wierszu \*\*\* *Uczę się ciebie, człowieku...* Liebert zestawia poznanie „Innego” z uczeniem się:

Uczę się ciebie, człowieku  
Powoli się uczę, powoli.  
Od tego uczenia trudnego  
Raduje się serce i boli.  
[...]  
Uczę się ciebie i uczę  
I wciąż cię jeszcze nie umiem  
s. 144

Nauka jest trudna, wciąż niedokończona. Podobną strategię dostrzec można w wierszu Wisławy Szymborskiej \*\*\* *Świat umieliśmy kiedyś na wrywki*..<sup>24</sup> Kiedyś wiedza o rzeczywistości wydawała się kompletna („Świat umieliśmy kiedyś na wrywki”), ale później wszystko okazywało się bardziej skomplikowane („Nasz łup wojenny to wiedza o świecie”). Można odnieść wrażenie, że pełne przyswojenie materiału następuje zawsze „nie teraz”: w utworze Lieberta drugiego człowieka „jeszcze” się nie umie, w wierszu Szymborskiej znajomość świata „na wrywki” to już czas przeszły.

Podobne słownictwo znaleźć można w wierszu Lieberta *Lisy*, tu jednak nauka dotyczy zmysłowości i grzechu<sup>25</sup>:

<sup>24</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze wybrane*. Kraków 2000, s. 7.

<sup>25</sup> Zob. J. ŁUKASIEWICZ: *Ruch i trwanie – Jerzy Liebert*. W: *Poeci dwudziestolecia międzywojennego* I. Red. I. MACIEJEWSKA. Warszawa 1982, s. 550.

Ucz się, ucz się — dolinkami, pagórkami —  
 Jak ci chadzać, ślady mylić, żyć.  
 [...]
   
 Ucz się, świątku, wiedzy lisiej, ucz!  
 Ucz się ziemi, mroku, szmeru, ucz się wiatru!  
 s. 145

Anna Marta Szczepan-Wojnarska podkreśla, że utwór ten zamieszczony został w tomie *Kołysanka jodłowa* bezpośrednio po \*\*\* *Uczę się ciebie, człowieku...*, chociaż zachęca do zdobycia zupełnie innej wiedzy<sup>26</sup>. Poezja Lieberta to dowód, jak różnym celom — szlachetnym i szatańskim — może służyć metaforyzacja szkolna.

Wiersz Tuwima *Nauka*, wcześniej przywołany w roli ilustracji buntu wobec niepotrzebnej wiedzy szkolnej, kończą strofy:

I do dziś mam taką szkolną trwogę:  
 Bóg mnie wyrwie — a stanę bez słowa!  
 — Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,  
 Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...  
  
 Trudna lekcja. Nie mogłem od razu.  
 Lecz nauczę się... po pewnym czasie...  
 Proszę! Zostaw mnie na drugie życie,  
 Jak na drugi rok w tej samej klasie.  
 I, s. 290

Ligęza celnie analizuje poszczególne elementy sytuacji stylizowanej na szkolną:

Żargon szkolny posiada w tym wierszu niezwykle konotacje. Lekcja jest metaforą śmierci i rozrachunku ostatecznego. Tuwim przy pomocy słownictwa szkolnego zaklina metafizykę. Błahość takich zwrotów, jak „wyrwać do odpowiedzi” oraz „wymawiam się, mnie boli głowa” (jak w wierszyku o „szkolnej wymówce”) ma złagodzić imperatyw śmierci. Lęk metafizyczny to w tym wierszu „szkolna trwoga”, podstawowe przeżycia egzystencjonalne są „trudną lekcją”. Symboliczna forma szkoły, jak również wprowadzenie naiwnych kategorii w miejsce ważnych konstatacji o bezwzględnym przymusie śmierci służą oswojeniu oraz unieważnieniu tego faktu<sup>27</sup>.

Szkoła umieszczona zostaje w tym wypadku na granicy życia i śmierci. Z jednej strony przepytanie przez Boga-nauczyciela oznacza śmierć, stąd

<sup>26</sup> Zob. A.M. SZCZEPAN-WOJNARSKA: „Z ogniem będziesz się żenił”. *Doświadczenie transcendencji w życiu i twórczości Jerzego Lieberta*. Kraków 2003, s. 203.

<sup>27</sup> W. LIGĘZA: *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 185.

starania, by uniknąć tej próby. Z drugiej strony element szkolnej rzeczywistości, a więc powtarzanie klasy, oznacza życie. „Trudną lekcję” z kolei faktycznie można rozumieć jako materiał na temat egzystencji, a wtedy nieprzygotowanie byłoby niezrealizowaniem planów, niewykształceniem wszystkich umiejętności, niewywiązaniem się z życiowych zadań. Da się jednak metaforę „trudnej lekcji” czytać także jako, jeszcze nieopanowany, materiał dotyczący śmierci, a więc jako wciąż za słabe do niej przygotowanie. Powtarzanie klasy, konwencjonalnie uważane za porażkę, w wierszu Tuwima potraktowane jest jako ratunek przed śmiercią i szansa na „poprawę”. Taka ambiwalencja znajduje odbicie we wspomnieniach poety, który w gimnazjum powtarzał klasę szóstą:

oświadczyłem dyrektorowi, szalenie krótko i niezmiernie węzłowato, że egzaminów nie będę zdawał i że gotów jestem zostać w szóstej klasie na drugi rok. O wolności najcudowniejsza! Koledzy wkuwali się jak wariaci, tłumaczyli Owidiusza, rozwiązywali binomy Newtona, logarytmowali, nabijali sobie tępe na ogół łepetyny Karamzinem [...], a ja – lekki, swobodny, beztroski, choć zadłużony, w odpiętym palcie, w pomiętej kieszce na bakier spacerowałem<sup>28</sup>.

Ciekawa jest konfrontacja metaforyzowania ucieczki przed śmiercią przez powtarzanie klasy z ujęciem tego szkolnego tematu w *Czarodziejskiej górze* Thomasa Manna. Tam pacjent, pan Albin, zestawia powtarzanie klasy z wyrokiem lekarskim i następująco podsumowuje swoją sytuację:

Jestem nieuleczalnie chory – tak jak panie mnie tu widzą, nieuleczalnie chory. [...] Dajcież mi więc trochę swobody – bo coś mi więcej pozostaje! To jest tak, jak w gimnazjum, kiedy uczeń dowiaduje się, że zostaje na drugi rok: nie jest już pytany i nie ma nic do roboty. Doszedłem wreszcie do błęgiego stanu, nic już nie potrzebuję robić, machnięto na mnie ręką i śmieję się z tego wszystkiego<sup>29</sup>.

Skamandryckie metaforyzowanie śmierci przez szkołę uznać można za tradycję dla licznych ujęć poetyckich w twórczości powojennej. Wystarczy przypomnieć frazy z wierszy Ewy Lipskiej: „Ucz się śmierci. Na pamięć”, „Śmierć to wagary, Panie Profesorze”, „Umrzeć / ortograficznie”<sup>30</sup>. A jako odpowiedź – choć raczej niesatysfakcjonującą – na kończącą utwór Tuwima prośbę: „Zostaw mnie na drugie życie, / Jak na drugi rok w tej samej klasie”, przywołać można fragment wiersza Szymborskiej *Nic dwa razy*:

<sup>28</sup> J. TUWIM: *Moje dzieciństwo...*, s. 29.

<sup>29</sup> T. MANN: *Czarodziejska góra*. Przeł. J. KRAMSZTYK. Warszawa 1965, s. 105.

<sup>30</sup> E. LIPSKA: *Wakacje mizantropa*. Kraków 1993, s. 218, 170, 232.



Choćbyśmy uczniami byli  
najtępszymi w szkole świata,  
nie będziemy repetować  
żadnej zimy ani lata<sup>31</sup>.

## Nauka bez końca

Wykorzystanie szkoły w skamandryckiej poezji do wyjaśniania i oswajania egzystencji ma szeroki zakres. Rozciąga się od buntu przeciw systemowi, przez tęsknotę za niewinnością dzieciństwa, aż do metaforyzowania problemów tematycznie ze szkołą niezwiązanych – a tak pojmowana „szkoła życia” nigdy się naprawdę nie kończy. Do ustaleń Ligęzy na temat Tuwima i Wierzyńskiego dopisać można liczne przykłady tego typu poetyckich zabiegów w twórczości Lieberta oraz posłużyć się koncepcją metafory pojęciowej Lakoffa i Johnsona w celu dokładniejszego ukazania funkcji szkoły w twórczości skamandrytów.

Najwyraźniej myślenie człowieka o świecie i o sobie samym zaskakująco mocno determinowane jest systemem edukacji. Systemem, w którym, pomimo jego braków, chce się dobrze wypaść. W wierszu Tuwima \*\*\**Gdy się jest synem buchaltera...* pojawia się wyznanie:

Gdy się w dzienniku pałki zbiera  
A wyskrobuje je, wyciera  
I pokazuje czwórki mamie

II, s. 394

A poeta tak wspomina szkolne niepowodzenie podczas lekcji matematyki: „O wielu rzeczach, ludziach i faktach zapomniało się przez te dwadzieścia lat, ale tę pierwszą dwójkę w dzienniku widzę do dziś jak na dłoni”<sup>32</sup>.

Od szkoły nie udaje się skamandrytom uciec nawet w rozważaniach poświęconych nie tyle jej samej, ile raczej problemom egzystencjalnym. A skoro już i tak trzeba z nią żyć, to równie dobrze można ją metaforyzacyjnie wykorzystać. I spróbować czegoś się... nauczyć.

<sup>31</sup> W. SZYMBORSKA: *Wiersze...*, s. 28.

<sup>32</sup> J. TUWIM: *Moje dzieciństwo...*, s. 23.